Lesezirkeln teilnimmt und Universitätskurse besucht, damit er so und so viele Punkte oder *Credits* dafür bekommt, die ihm zur Gehaltsaufbesserung oder zur Beförderung nützen sollen, ein solcher Lehrer ist nur ein Taglöhner im Weinberge des Herrn. Das sogenannte Meriten-System in der Fortbildung, das sich nur auf die Utilität stützt, ist des Lehrerstandes unwürdig.

Ein Lehrer, der nach obigen Andeutungen richtig vorgebildet ist und der sich aus eigenem Antriebe stets weiterbildet, der wird gewiss seinem Berufe gerecht werden. Er erfüllt die Forderung, die Diesterweg an den Erzieher stellt: „Der künftige Lehrer soll weit über den Gegenständen stehen, die er zu lehren hat. Ist dieses nicht der Fall, so rennt er sich in Formen fest, sieht seinen kleinen Lebenskreis für die Welt an, ist selbst ungebildet, kann daher auch nicht bilden, hält das kleine Gebiet, in dem er zuhause ist, für das Universum, bleibt ein beschränkter Mensch und wird unausbleiblich ein anmassender, selbstzufriedener Pedant. Das Wissen bläht nicht auf, sondern das Halbwissen und das Nichtwissen.“

Psychologische Grundlage für die Methoden des Unterrichts in den modernen Sprachen.

Von **Prof. A. Werner Spanhoofd**, High Schools, Washington, D. C.

Da ich in einem kurzen Vortrage über die psychologische Grundlage für die Methode des Sprachunterrichts nur einige der wichtigsten Punkte berühren kann und Detailfragen unerörtert lassen muss, so trete ich gleich in die Sache ein und beginne mit einer kleinen Begebenheit aus der Vergangenheit des Darmstädter Gymnasiums, die uns Ferdinand Dieffenbach erhalten hat.

„Setz' Dich, Liebig! Du bist ein Schafskopf.“

Der so sprach, war Herr Johann Justus Storck, Conrector am Gymnasium zu Darmstadt, ein gefürchteter Schulmonarch, der sich durch seine Ausgaben der Fabeln des Phaedrus und des Cornelius Nepos auch eine gewisse Unsterblichkeit von kurzer Dauer im Kreise der hessischen Schuljugend erworben hat.

Der mit dem Titel „Schafskopf“ Beehrte war Justus Liebig, der vierzehnjährige Sohn des Materialisten Georg Liebig zu Darmstadt. Liebig sass mit noch zwei Unglücksgefährten untenan, auf dem Plätzchen, auf dem man in der Schule nicht minder grosse Qualen aussteht, als sie

wohl jemals ein armer Teufel auf der Armsünderbank, dem man vor seinen Augen das Stäbchen zerbrach, erdulden musste.

Der Conrector hatte gerade einen schlechten Tag, denn ebenso unbefriedigt schied er von dem unter Liebig sitzenden Jungen, Georg Gervinus, dem dreizehnjährigen Sohne des Darmstädter Gerbers Gervinus.

Nun drohte sich das Unheil über dem Haupte desjenigen, der zu allerunters sass, dem eigentlichen Ultimus, dem vierzehnjährigen Johann Jakob Kaup, gleichfalls einem Darmstädter Bürgersohn, zu entladen. Allein der Gestrenge zog es vor, statt diesen auf die Folter zu spannen, wieder zu dem jungen Liebig zurückzukehren.

„Was willst Du werden, Liebig?"

„Chemiker."

„Dummkopf — was ist denn das?" entgegnete Herr Storck mit verächtlichem Achselzucken. „Seht Ihr," fuhr er fort, „Ihr drei seid unwürdig in die Hallen der Wissenschaft einzutreten. Köpfe habt Ihr zwar grösser und dicker wie alle anderen, aber der Spiritus fehlt darin. Spart Euch die Mühe und Euren Eltern das schöne Geld! Liebig, Dein Latein reicht gerade aus zum Apotheker; Du Gervinus, kannst weder Latein noch Deutsch, und Du, Kaup, kannst überhaupt gar nichts."

In der Tat wurde Liebig — es war im Jahre 1814 — bald darauf zu einem obskuren Apotheker in Heppenheim in die Lehre getan, und Gervinus wurde Lehrling in dem in Darmstadt noch bestehenden Ellenwaarengeschäfte von G. Schwab. Einige Jahre länger hielt es Kaup aus, wiewohl auch er die Anstalt nicht absolvierte.

Alle drei sind in der Folge hochberühmt geworden, dem Conrector Storck aber bleibt der Ruhm, die drei grössten Männer, welche überhaupt noch auf den Bänken des Darmstädter Gymnasiums sassen, für Dummköpfe erklärt zu haben.

Aus diesen Mitteilungen über die Schulzeit der drei grossen, deutschen Gelehrten können wir uns ein paar sehr nützliche Lehren ziehen. Dass der Conrector Storck einen Fehler begangen hat, leuchtet sofort ein; denn geben wir auch zu, dass eine öffentliche Schule eigentlich nicht für das Genie eines Liebig, sondern vielmehr für die grosse Menge der Durchschnittsknaben berechnet ist, so kann ihm das doch keineswegs zur Entschuldigung dienen, wenn er seine Schüler verkennt und ihre geistigen Anlagen gröblich unterschätzt. Man darf aber schon etwas Nachsicht üben, zumal ein solches Versehen auch heutzutage sicher nicht zu den Seltenheiten gehört, in etwas milderer Form sogar sehr oft vorkommt. Diese Beobachtung lässt sich nicht bloss an unerfahrenen Lehrern machen, sondern grade an Leuten wie der Conrector Storck mit vorzüglicher Vorbildung zu ihrem Berufe, die vor allem dazu neigen, sich selbst und ihrem Lehrstoffe eine viel zu hohe Bedeutung beizumessen, und dann

wohl in eine völlig einseitige, meist nur überlieferte, buchstabengläubige Lehrmethode verfallen, die den Bedürfnissen und der geistigen Entwicklung unserer Kinder nicht Rechnung trägt. Zeigt nun ein Schüler kein Interesse an dem Lehrstoff, so heisst es wohl, er sei faul; vermag er den Erklärungen des Lehrers nicht zu folgen, so ist er eben ein Dummkopf. Die Schuld wird immer den Kindern in die Schuhe geschoben.

Wenn wir uns doch stets erinnern wollten, dass der Schüler im Unterrichte immer die Hauptperson ist, während der Lehrer, den der begabte Schüler zuzeiten auch wohl entbehren kann, mit all seiner Weisheit einen verhältnismässig untergeordneten, bloss vermittelnden Posten einnimmt. Die Kunst einer solchen Vermittlung, das Unterrichten, kann niemand an sich selber erlernen, noch anderen Lehrern abgucken. Wer sich diese Kunst nicht durch eingehendes, eifriges Studium der mannigfaltigen Probleme der Kindesseele und vor allem durch aufmerksame Beobachtung der ihm anvertrauten Kinder erwirbt, der mag es in seinem Berufe vielleicht zu einem Schuldespoten, einem schablonenmässigen Driller bringen, aber nie zu einem Erzieher der Jugend.

Dass in dieser Hinsicht arg gegen die Natur gesündigt wird, brauche ich kaum zu erwähnen. Es gibt ja an unseren Hochschulen noch Tausende von Lehrern, die in ihren Klassen mit dreizehnjährigen Kindern dieselbe Lehrmethode benutzen, wonach sie ihr eigenes Deutsch am College gelernt haben. Von Originalität keine Spur, alles ist gedankenloser Abklatsch des am College Erschauten. Gegen College-Methoden an sich habe ich natürlich nichts einzuwenden. An einigen unserer Colleges und Staatsuniversitäten wird Vorzügliches geleistet, was mich schon hinreichend überzeugt, dass auch die Art und Weise des Unterrichts ihrem Zwecke vollkommen entsprechen muss. Das liefert uns aber sicher noch nicht den Beweis, dass wir nun alle Schüler, einerlei welchen Alters, über denselben Kamm scheren müssen. Bleibe doch jeder Schuster bei seinem Leisten! Wenn einige Professoren sich mehr um ihre eigenen Angelegenheiten bekümmerten, oder wenigstens mit ihren unpraktischen Vorschriften und haprigen Hypothesen zu Hause blieben, wenn die Hochschullehrer ihren fünf Sinnen etwas mehr zutrauten, ihre Schüler aufmerksam beobachteten und sich die Erfahrungen, die sie im eigenen Klassenzimmer wohl am besten sammeln können, zu Nutze zögen, statt sich eitel darin zu gefallen, einem Universitätsprofessor nachzuäffen und Elementarlehrer zu kritisieren, es würde darum sicher nicht schlechter stehen um den deutschen Unterricht.

Es liegt mir fern, zu behaupten, dass die Lehrer der verschiedenen Abteilungen unseres Schulsystems sich nicht mitteilen sollten. Im Gegenteil, ich finde es sogar höchst bedauerlich, dass dies nicht mehr geschieht. In Deutschland arbeiten die Lehrer der unteren Klassen mit

denen der oberen täglich als Freunde und Kollegen unter demselben Dache. Hier bei uns herrscht nicht selten Entfremdung, kleinliche Eifersucht, stockfinstere Unwissenheit unter Lehrern einer Abteilung von den Funktionen und Zielen der Lehrer anderer Abteilungen. Ja, wir könnten schon sehr viel von einander lernen, wenn wir uns bloss das mitteilten, was wir können und wissen. Mit dem Kritisieren und Vorschriftenmachen hat's aber vorläufig noch keine Eile.

Zum Kritisieren gehört vor allem, dass man die Sache auch selbst versteht. Da hörte ich nun kürzlich einen Hochschullehrer allen Ernstes behaupten, dass der fremdsprachliche Unterricht an der Elementarschule nur Zeitverschwendung sei. Und welchen Grund führte er ins Feld? — weil den Kindern an der Elementarschule nicht mehr deutsche Grammatik beigebracht würde, als sie auf der Hochschule in zwei Monaten lernen könnten. Da haben Sie's, meine Damen und Herren, von der Elementarschule! Zu Ihrer Beruhigung will ich aber hinzufügen, dass der deutsche Unterricht auf der Hochschule nun auch bloss Zeitvergeudung wäre, weil wir unseren Schülern keine Kenntnis der Literatur und Philologie mit aufs College geben können. Man hat uns Hochschullehrern auch schon allerlei Wunderdinge zugemutet, doch kleine, unschuldige Kinder mit abstrakten grammatischen Regeln abzuquälen — nein, da lehre man doch lieber Literatur und germanische Philologie auf der Hochschule. Sollen die Kinder nun einmal geschunden werden, so sei's auf der Hochschule, denn dort stehen sie wenigstens unter keinem Schulzwang, und können zu Hause bleiben, wenn ihnen die Schinderei zu gross wird.

Wenn die verschrobene Meinung von der Unzweckmässigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts an der Elementarschule nicht gerade unter den Hochschullehrern so weit verbreitet wäre, so brauchte ich hier kein Wort darüber zu verlieren. Diese Ansicht gründet sich nämlich auch nicht auf psychologische Tatsachen — Psychologen allerorts behaupten, die Spracherlernung beruhe zum weitaus grössten Teile auf Nachahmung und Gedächtnis, und müsse darum unternommen werden, wenn das mechanische Gedächtnis am stärksten und der Geist für Aneignung fremder Sprachformen am empfänglichsten sei, also etwa vom sechsten bis zum zwölften Lebensjahre—nein, sie wird dem Ausschuss der Zwölfe nachgebetet, der in seinem Berichte folgendes sagt: "It is not worth while, as a rule, that the study of a foreign language be taken up in the primary grades unless the beginner has at least a prospect and an intention of going on through the secondary school. The reason for this opinion is that what can be acquired of a modern language in the primary grades, even with the best of teaching and under the most favorable conditions, is good for nothing except as a foundation. For while it is true

that children learn quickly and easily the rudiments of "conversation" in a foreign tongue, it is also true that they forget them no less quickly and easily". — Wer also seine Studien nicht in der Hochschule fortsetzen kann, oder wer das in der Schule Gelernte vergisst, der fange lieber gar nicht an, denn sonst hätte die Sache ja keinen Wert. Nun, ich kenne meine Pappenheimer von der Hochschule auch ganz gut; wenigstens 90 Prozent der Schüler, die unsere Hochschulen verlassen, werfen ihre deutschen Bücher auf Nimmerwiedersehen in die Ecke, und haben das Deutsch, das wir ihnen einst beibrachten, in fünf oder sechs Jahren total vergessen, trotz des zäheren Gedächtnisses, das man ihnen in obiger Begründung nachrühmt. Die College-Studenten lassen sich in dieser Hinsicht auch nicht lumpen.

Also ein Kind lernt die Anfangsgründe der Konversation schnell und leicht. Es freut mich, dass man den Kindern das noch lässt. Weiter wird ihnen aber auch nichts nachgerühmt, und das Wort „conversation" sorgfältig auf Gänsefüsschen gesetzt, was wahrscheinlich auf Gänsefutter anspielen soll. Nun bin ich ja fest überzeugt, dass es uns auf der Hochschule und dem College nie vornehmlich auf das Sprechen ankommen darf, nicht weil das Sprachkönnen etwa minderwertiger wäre als das blosse Sprachwissen, sondern weil wir unsere Schüler ohne Hilfe der Elementarschule mit dem besten Willen nie über ein Radebrechen hinausbringen, ohne andere Werte zu vernachlässigen, die sich für ihr Alter besser eignen. Was die Kinder in der Elementarschule lernen können, lässt sich nich durch die paar Worte „rudiments of conversation" abtun. Sie erwerben sich dort mancherlei, was wir sie überhaupt gar nicht mehr lehren können, wie eine gute Aussprache, die unbewusste, richtige Anwendung grammatischer Formen und Regeln, den idiomatischen Gebrauch der Fremdsprache, kurz, ein lebendiges, gesprochenes Deutsch, statt des toten, papierenen unserer Schüler, dem man auf Schritt und Tritt anmerkt, dass es wörtlich aus dem Englischen übersetzt ist. Dass die Kinder im deutschen Unterricht der Elementarschule nicht nur deutsche Wörter lernen — für ein Kind gibt's nur Begriffe, keine Wörter, — sondern über alle möglichen Dinge aufgeklärt werden, dass sie sich ausserdem eine gründlichere Kenntnis der englischen Sprache aneignen, will ich nur nebenbei bemerken.

Nun ja, die Kinder vergessen viel. Das hängt aber nicht allein von der Eigentümlichkeit ihres Gedächtnisses ab, sondern auch noch von der Art der Einprägung und dem Interesse, das sie einer Sache entgegenbringen. Professor Gordy bemerkt in seinem Buche „New Psychology" ganz richtig: "Talk to an old man about his past life, and you will find that the events of the last year he but dimly remembers; but when he speaks of his boyhood, the incidents of the time crowd themselves upon

him as though they had happened but yesterday. In that far-off happy time, when his heart was light and his mind was free from care, the most trivial events received a degree of attention sufficient to stamp them on his memory forever". Um also das Vergessen möglichst zu verhüten, sollte der Lehrer vorerst in Erfahrung bringen, was überhaupt Eindruck auf die Kinderseele macht, durch welche Mittel es sich im Gedächtnis des Kindes befestigen lässt, und darnach den Unterricht zu regeln.

Übrigens vermindert es den Wert eines guten Unterrichts durchaus nicht, wenn das Kind etwas vergisst. Beim Lernen kommt es in der Schule ja nicht auf das Was an, sondern aufs Wie. Es muss naturgemäss und zielbewusst gelehrt werden, dann bleibt es sich für die geistige Entwickelung eines Kindes völlig gleichgültig, ob es nun Englisch, Deutsch, Französich, Latein oder Chinesisch lernt. Dass da irgend ein Unterrichtsfach besondere Vorrechte gepachtet habe, darf man dem Enthusiasmus der Lehrer gutschreiben, wird aber durch die Psychologie nicht begründet. Von Wichtigkeit ist nur, dass man den Karren nicht vor den Gaul spannt, und zum Beispiel die kleinen Kinder der Elementarschule mit Arithmetik und Algebra krank füttert, wovon sie ja doch kaum die Hälfte begreifen, während man den fremdsprachlichen Unterricht, der gar nicht zu frühzeitig unternommen werden kann, auf ein Lebensalter verschiebt, wenn, wie auch Präsident Eliot sagt, die beste Zeit eine Sprache zu erlernen schon vorbei ist. Dann kommt der Lehrstoff nur noch seines etwaigen praktischen Wertes wegen in Betracht. Aus diesem Grund allein gebührt der englischen Sprache hierzulande unter allen Lehrgegenständen der erste Rang, ihr folgt unmittelbar die deutsche Sprache, nicht bloss wegen ihrer Weltstellung in Literatur, Wissenschaft, Industrie und Handel, sondern schon, weil sie die zweite Landessprache der Vereinigten Staaten ist.

Wird nun der Unterricht von der Elementarschule bis zur Universität in einer naturgemässen, der Kindesseele stets angepassten Weise erteilt, so ergibt sich der stufenweise fortschreitende Gang desselben ganz von selbst, und die Tatsache, dass uns so viele Schüler verlassen müssen, ehe sie etwas Tüchtiges gelernt haben, ist dann zwar immer noch bedauerlich, kann aber dem Werte unserer Lehrtätigkeit in keiner Weise Abbruch tun. Was Professor Laurie vom Lateinunterricht sagt, das gilt auch für uns, überhaupt für jeden Lehrer: "That our method be such as to give to every pupil the full benefit of the training and discipline which the language is presumed to afford and which the pupil's age admits of, at whatever point he may cease to study it. Herein lies one of the claims which all method permanently makes on the teacher — that it assures this admirable result. *Each day's lesson justifies itself*".

Wie ich mir nun den fremdsprachlichen Unterricht in den verschiedenen Abteilungen unseres Schulwesens vorstelle, was nach meiner Mei-

nung auf jeder Stufe betont, was unterlassen werden müsste, welcher Mittel man sich bedienen könnte, um möglichst gute Resultate zu erzielen, die praktische Durchführung also der hier nur in groben Umrissen kurz angedeuteten Methode, die werde ich, wenn Ihnen meine heutigen Worte gefallen hätten, in einer der nächsten Nummern unserer Monatshefte mitteilen.

Deutsche und angelsächsische Verhältnisse in Amerika.

Von **Prof. James Taft Hatfield, Ph. D.,** Northwestern Uni., Evanston, Ill.

Mein zweiköpfiges Thema soll nicht darauf hindeuten, dass wir hier als feindliche Elemente auf einander stossen: alle sind wir gleichberechtigte Amerikaner, stolz auf unser gemeinsames Vaterland, gleich bestrebt, auf unser Geschlecht und die kommenden Geschlechter ethisch einzuwirken. Ich komme mit keinem Tropfen Blut in meinen Adern, der nicht englisch-puritanischen Ursprungs wäre, aber ich komme als freier Mensch, nicht als Vertreter irgend einer Sekte oder Partei. Noch weniger masse ich mir an, hier als Gesetzgeber oder Prophet aufzutreten. Nur zwei Dinge verspreche ich Ihnen redlich: erstens, den Mut meiner Überzeugungen; zweitens, die Ehrlichkeit, eine halbstündige Rede nicht über 30 Minuten hinauszudehnen. In letzterer Hinsicht ist mancher sogenannter Biedermann ein gewissenloser Frevler.

Professor Burgess hat vor kurzem mit meisterhaftem Weitblick die Summe der Gründe gezogen, durch welche die deutschen und angelsächsischen Stämme heute die Weltherrschaft über den romanischen, keltischen und asiatischen Rassen führen: der magische Schlüssel liege in dem einen ethischen Begriff, Pflichtgefühl. Mit dieser Eigenschaft verbunden oder aus derselben hervorwachsend findet er auch bei den beiden Völkern in hervorragendem Grade praktische Tüchtigkeit, politische Fähigkeit, Selbstbeherrschung, Unternehmungsgeist, Urkraft und (*last, but not least*) einen hohen, echt-poetischen Idealismus.

Es ist zwecklos, die Tatsache zu verkennen, dass die Fundamente unserer amerikanischen Zivilisation vorzüglich von den neuenglischen Puritanern gelegt worden sind. Dem deutschen Naturell waren just diese Staatsgründer nicht ganz unsympatisch; man denke an den „festen, strammen, geradezu eisernen, altdeutschen lutherischen löwenherzigen Vater Klopstocks", wie ihn Erich Schmidt in ciceronianischer Reihenfolge beschreibt. Beide Schillerschen Eltern, wie auch Goethes Vater, gehörten in dieselbe Klasse zum Vorteil ihrer berühmten Söhne.